

### 3.5 Sonderschulen

Auch SchülerInnen mit geistigen bzw. körperlichen Benachteiligungen fanden bei der Schulreform 1962 Berücksichtigung. In § 8 wurde Folgendes festgelegt:

„Schulpflichtige Kinder, die infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule nicht zu folgen vermögen, aber dennoch bildungsfähig sind, haben [...] ihre allgemeine Schulpflicht in einer ihrer Eigenart und Bildungsfähigkeit entsprechenden Sonderschule oder einer Volks- oder Hauptschule angeschlossenen Sonderschulklasse zu erfüllen, [...]“<sup>20</sup>

Neue Anstöße hinsichtlich der (Aus-)Bildung behinderter Menschen brachte 1981 das „Internationale Jahr der Behinderten“. Engagierte Eltern und Lehrer entwickelten Konzepte für eine gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Neben einigen Selbsthilfegruppen wurden in der SchOG-Novelle 1988 „Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder“<sup>21</sup> eingeführt. In den 1990er Jahren entschlossen sich immer mehr Schulen zur Eröffnung von Integrationsklassen, in denen Sonderschullehrer als Zweitlehrer zum Einsatz kamen. Ab 1996 wurde die Inanspruchnahme eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auch auf Hauptschulen und die AHS-Unterstufe erweitert.

Diese Entwicklung führte zu einem deutlichen Rückgang der Schülerzahlen in den Sonderschulen.

М. О. Гузикова, Т. П. Рассказова,  
Уральский федеральный университет,  
г. Екатеринбург, Россия

### Проблемы внедрения уровневого образования в вузе

С вхождением России в Болонский процесс в образовании были внедрены стандарты третьего поколения, основанные на компетентностном подходе к оценке результатов обучения. Надо

---

<sup>20</sup> Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Nr. 242/1962, § 8. Besuch einer Sonderschule

<sup>21</sup> SEEL, S. 161

понимать, что Болонский процесс коснулся всех областей образования. В данной статье мы не можем проанализировать все отрасли знания и все административные изменения, которые повлекло за собой вхождение в Болонский процесс.

При этом попытаемся проанализировать, что происходит в области преподавания иностранных языков на уровне вуза. Думается, что ситуация может оказаться аналогичной по всем отраслям знаний, относящихся к части общих компетенций ФГОС ВПО, к которой относится и иностранный язык для не-языковых специальностей.

С внедрением стандартов третьего поколения вузам пришлось отойти от привычной системы оценки знаний, навыков и умений, а принять за основу систему компетентностный подход. Примером уже существующей модели компетенций по иностранным языкам является CEFR (Common European Framework of Reference) [1], которая подразумевает 6 уровней владения иностранным языком (A1, A2, B1, B2, C1, C2), при этом A1 – самый низший уровень, а C2 – самый высший уровень. Для 38 европейских языков разработаны требования к владению каждым уровнем по все видам речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование). Каждый уровень может быть объективно протестирован и определен по всем видам речевой деятельности.

На первый взгляд все достаточно просто – есть уровни владения иностранным языком, их требования четко прописаны, нужно просто в программах ФГОС проставить требуемый уровень для каждой специальности (для не-языковых специальностей ниже, для языковых специальностей выше) и все.

Преподавание иностранного языка относится к разряду общих компетенций (ОК) и требования к владению иностранным языком сформулированы слишком размыто, более того, при сопоставлении требований для разных специальностей становится очевидным, что эти требования прописывались скорее всего не специалистами в области преподавания иностранного языка, а специалистами по данной конкретной специальности, например, химии, физике и др. Приведем простые примеры из ФГОС для бакалавриата гуманитарных и естественнонаучных специальностей, например, по специальности 020100 Химия [8] «владеет одним из иностранных языков (преимущественно английским) на уровне чтения научной литературы и навыков разговорной речи (ОК-12), еще один пример 031300 Журналистика [9] «умение пользоваться изученным

иностранным языком в личностной и профессиональной коммуникации, для чтения литературы (общей и профессиональной), работы в Интернет (ОК-18).

Выше уже упоминалось, ФГОС не привязаны к CEFR и, как следствие, неясен минимальный пороговый уровень владения иностранным языком выпускником вуза. По всей видимости, вузы должны самостоятельно определить такой пороговый уровень.

На уровне вуза решение данного вопроса осложняется тем, что видение минимального порогового уровня у всех разное, и на данный момент не представляется возможным найти общее усредненное решение данной проблемы, а «законодатель» в области ФГОС не дает разъяснения по этому вопросу. Иными словами, цель, к которой должны стремиться вузы в своей подготовке, в ФГОС не прописана в рамках CEFR, как следствие – вузам сложно определить эту цель самостоятельно.

Выше были приведены выдержки из ФГОС по иностранному языку для разных специальностей, «разноуровневые» требования приводят преподавателей иностранного языка вуза в замешательство, так как им предлагается обучать широкому спектру компетенций – от разговорного до перевода научной литературы по специальности. А это совершенно разные уровни языковой подготовки, перевод всегда подразумевал хорошее общее владение иностранным языком.

Не стоит забывать тот факт, что вузы должны разрабатывать свою программу с учетом мнения работодателя. Это означает, что в профессиональных компетенциях должны быть учтены и требования ФГОС и ожидания работодателей (примерно в соотношении 50:50).

Частично проблема заключается в том, что, во-первых, зачастую вузы не знают своего реального «потребителя». Во-вторых, работодатели не всегда могут четко сформулировать требования к работнику в плане владения иностранным языком, формулируя их либо слишком кратко (говорить, переводить), либо слишком широко (переводить с русского языка на иностранный, говорить по телефону и др.). Отсюда мы можем делать вывод, что работодатель не владеет понятийным аппаратом тех компетенций, которые он хотел бы видеть у своих потенциальных работников.

Одно из отличий от стандартов третьего поколения состоит в том, что в стандартах второго поколения квалификация, записываемая в дипломе специалиста зависела от количества прослушанных часов, так, например, в стандартах по

«международным отношениям» и «регионоведению», дополнительная квалификация «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» записывалась при условии получения объема 1500 учебных часов и квалификация «Референт-переводчик» – при объеме 3000 часов.

В стандартах третьего поколения такой зависимости нет, поэтому не совсем понятен «выходной» уровень, требуемый от выпускников.

Альтернативный подход к обучению иностранному языку в вузе заключается в следующем: серьезно подходить к иностранному языку нужно на уровне магистратуры, то есть прицельно работать с «элитой», «перспективными молодыми учеными». И тут уже мы сталкиваемся с высокими требованиями к уровню знаний. Высокие требования, к сожалению, не всегда подкрепляются наличием материально-технической базы, в частности, отсутствие аудиторного фонда в необходимом объеме, а самое главное – пороговый уровень абитуриентов (а затем и магистрантов) никак не соответствует минимальному пороговому уровню знаний по результатам ЕГЭ, более того, основная масса абитуриентов не сдавала ЕГЭ по иностранному языку. Данная ситуация затрудняет обучение таких студентов.

По системе CEFR существует четко определенное количество часов, которое отводится для достижения того или иного уровня. Количество часов рассчитано в аудиторных часах для взрослых, мотивированных студентов.

A1: Breakthrough: 90 учебных часов.

A2: Waystage: 180–200 учебных часов.

B1: Threshold: 350–400 учебных часов.

B2: Vantage: 500–600 учебных часов.

C1: Effective Operational Proficiency: 700–800 учебных часов.

C2: Mastery: 1000–1200 учебных часов

На данный момент программы бакалавриата не-языковых специальностей предполагают 216 аудиторных часов, отведенных на изучение иностранного языка. Учитывая тот факт, что основная масса студентов немотивированна, то минимальным пороговым уровнем для не языковых специальностей, мы можем считать уровень A2. Но это противоречит задачам развития УрФУ, в которых говорится о 15 % магистерских программ на иностранных языках. Здесь мы

сталкиваемся с противоречиями «желаемого» и «достижимого» уровня.

Теоретически возможен выход – увеличение количества часов (что может помочь достижению желаемого уровня, но это не панацея) за счет самостоятельной работы студентов (что и требуется по стандартам третьего поколения), но для этого нужна очень четкая структура и требования к самостоятельной работе студентов, как вариант может быть предложено внедрение системы blended-learning. Если говорить коротко, данная система предполагает выполнение упражнений на не продуктивные виды речевой деятельности он-лайн, и электронная система сама проверяет правильность выполнения заданий. Это позволяет студенту самостоятельно регулировать свою учебную деятельность, а преподавателю анализировать результаты выполнения заданий, не тратя аудиторного времени. Внедрение такой системы на данный момент представляется затруднительным, так как не у всех студентов есть открытый неограниченный доступ к образовательным он-лайн ресурсам.

В связи с этим, у преподавателей отсутствует реальная возможность контроля самостоятельной работы студентов во внеаудиторное время, и аудиторные часы зачастую тратятся на проверку домашнего задания.

При разработке программы обучения иностранному языку в вузе мы не можем игнорировать тот факт, что целью университета является интернационализация образования и вхождение вуза в QS-200, что означает соответствие мировым стандартам, адаптация системы обучения, которая понятна во всем мире.

Здесь мы сталкиваемся еще с одной проблемой – те, кто заинтересован в результатах образовательного процесса, говорят на «разных языках», не владея общим «метаязыком», общей терминологией. Это существенно осложняет процесс «переговоров».

Одним из вопросов процесса обучения является – насколько вузу нужны градированные результаты обучения и можем ли мы апеллировать к смежным уровням (например B1+, A2+ и т. д.).

Например, мы устанавливаем минимальный пороговый уровень владения иностранным языком на уровне B1 (почему B1, а не B2, не A2 ???). Тогда в рабочей программе последовательно должны быть отражены пути достижения этого уровня, с учетом разного «входного» уровня студентов. Хотя здесь возникает следующая сложность: при существующей системе обучения ни преподаватель,

ни студент не могут определить индивидуальную траекторию обучения, такая система существует только в зарубежных вузах.

Для компенсации данного пробела, некоторые департаменты предлагают факультативы, которые могут быть использованы для предоставления возможности студентам, не достигшим минимального порогового уровня, получить дополнительные часы.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что введение уровневого обучения иностранному языку в вузе – это очень правильный подход, это именно то, к чему нужно стремиться. Но это тот больной вопрос, который требует тщательной проработки профессиональным сообществом, совместно с «заказчиками», результатов обучения, внедрения «пилотных» проектов и только после этого, крупномасштабного внедрения.

### Литература:

1. Anderson L. W., Krathwohl D. R., Airasian P. W., Cruikshank K. A., Mayer R. E., Pintrich P. R., Rath J., Wittrock M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Educational Objectives* New York: Addison Wesley Longman.
2. Council of Europe *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
3. Ek J. A. van & Trim J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge, CUP.
4. Ek J. A. van & Trim J. L. M (1991). *Waystage 1990*. Cambridge, CUP.
5. Ek J. A. van & Trim J. L. M (1997) *Vantage Level*. Strasbourg, Council of Europe (to be republished by CUP c. November 2000).
6. Стратегия–2020: Новая модель роста – новая социальная политика. [Электронный ресурс]. Режим доступа:  
<http://www.kommersant.ru/Docs/2011/2011d153-doklad.pdf>
7. Концепция Уральского федерального университета. [Электронный ресурс]. Режим доступа:  
[http://www.skolkovo.ru/images/stories/book/SKOLKOVO\\_-\\_Concept\\_of\\_Urals\\_Federal\\_University.pdf](http://www.skolkovo.ru/images/stories/book/SKOLKOVO_-_Concept_of_Urals_Federal_University.pdf)
8. ФГОС ВПО по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) бакалавр)  
<http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/29/20111115114708.pdf>

9. ФГОС ВПО по направлению подготовки 031300 Журналистика (квалификация (степень) бакалавр). [Электронный ресурс]. Режим доступа: [tp://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115115353.pdf](http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115115353.pdf)

Л. Д. Маевская,  
Харьковский национальный университет,  
г. Харьков, Украина

### **Преподавание иностранного языка в эпоху глобализации и интернационализации**

Поставим вопрос так: как реагирует на вызовы глобализации украинская методическая мысль? Для ответа на этот вопрос вернемся к началу нового XXI века. Но сначала вспомним о судьбе некоторых понятий (Begriff). Они могут быть многозначны, облагорожены, вульгаризованы, переосмыслены. Иногда понятие становится популярным, модным заимствованным словом. 30 лет тому назад слово “Reform” было синонимом эволюционных левых изменений в обществе. Сейчас оно употребляется для любого изменения параграфа закона, будь это экономика или политика. Возьмем другое понятие: “Nachhaltigkeit” – совсем недавно оно употреблялось как определение для продолжительности срока службы резины. Потом некоторые партии попытались (и это удалось) придать этому понятию значение «обновление» (Erneuerung) в технике и экономике. И теперь охотно все говорят об инновациях [3, с. 6].

Понятие «глобализация» относительно ново, приблизительно 2003 год. Но уже через несколько лет оно стало главным, видным в области экономики и политики. В немецком языке оно очень удачно названо “Generalschlagwort”. Под глобализацией прежде всего понимается необратимая, безальтернативная свобода рынка предпринимательства, которая уравнивается с глобальными обещаниями процветания экономики стран и народов. Этому способствует снятие таможенных границ, запретов, широкое движение торговых и валютных потоков, инвестиционная политика и т. п. Как мы видим, речь в первую очередь шла о мировых экономических процессах, но очень быстро понятие «глобализация» стало популярным почти во всех сферах общественной жизни. Это в первую очередь экономическое понятие появилось и закрепилось и в сфере образования. Вы найдете его практически во всех